

***Creación literaria e integración de "disCAPACIDADES"
en el ámbito docente***

***Literary creation and integration of "disABILITIES" in the
educational area***

Aurora Martínez Ezquerro

Dpto. de Filologías Hispánica y Clásicas

Universidad de La Rioja

aurora.martinez@unirioja.es

DOI: 10.17398/1988-8430.25.245

Recibido el 3 de febrero de 2016

Aprobado el 30 de junio de 2016

La actual sociedad [...] nos plantea nuevos retos en el ámbito docente que debemos afrontar [...] para [...] cumplir con las expectativas de nuestros alumnos y de la sociedad en general.

D. G. Níkleva (2014). *El reto de atender a los alumnos inmigrantes en la sociedad española*, p. 15.

Resumen: La lengua y la literatura son instrumentos culturales transmisores de valores que ofrecen múltiples recursos que deben potenciarse en el ámbito docente. El presente proyecto aborda la realidad socio-educativa que hallamos en las clases, esto es, alumnos heterogéneos, muchos de ellos con discapacidades a las que hay que atender de forma grupal, principalmente. Desde esta realidad, la metodología aplicada corresponde, con la libertad que ofrecen, al método de los talleres literarios puesto que, tras diversas experiencias, hemos comprobado que educan al alumnado en la diversidad y en el respeto colectivo. Las abundantes herramientas ofrecidas así como la metodología abordada demuestran la utilidad de integrar las discapacidades de forma motivadora y creativa sin olvidar aspectos fundamentales del currículum educativo. El presente proyecto, apoyado en un método y unos recursos motivadores, brinda al docente una creativa intervención didáctica que ofrece excelentes resultados.

Palabras clave: diversidad; lengua y literatura; talleres; discapacidades y escuela inclusiva; educación en valores.

Abstract: Language and Literature are cultural instruments, transmitters of values that offer multiple possibilities as resources that must be promoted in the educational area. This present project approaches the socio-educational reality that we find in classes, that is, heterogeneous pupils, many of them with disabilities to which it is necessary to attend to as a group, mainly. From this reality, the applied methodology concerns, with the freedom that the use of literary workshops offer since, after several experiences, we have verified that they allow to educate the student in diversity and in collective respect. The abundance of resources offered, as well as the method used, demonstrate the usefulness of integrating disabilities in a motivating and creative form without forgetting fundamental aspects of the educational curriculum. What is considered to be a problem, probably for the lack of a concrete approach supported by appropriate methodology and resources, turns into a creative educational intervention that offers good results.

Keywords: diversity; language and literature; workshops; disabilities and inclusive school; education in values.

1.- Justificación

Educar en valores constituye uno de los objetivos básicos para la íntegra formación del alumnado y debe abordarse transversalmente en las diversas etapas educativas. Sensibilizar a los alumnos sobre la importancia que tiene la educación inclusiva –aspecto que pone de relieve la UNESCO⁴⁰– nos ha permitido reflexionar en profundidad sobre la necesidad de tratar la disCAPACIDAD⁴¹ (sensorial y de la comunicación, motriz, mental, múltiple y otras discapacidades asociadas)⁴² aportando recursos que se apliquen en el *continuum* docente. Entendemos que cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje diferentes y los programas educativos deben atender esta amplia diversidad utilizando recursos, entre otros aspectos, de manera flexible (Muntaner, 2010). A la luz de ciertas carencias observadas en la práctica educativa con alumnos que presentan estos problemas, mostramos una propuesta didáctica⁴³ basada

⁴⁰ La UNESCO define la educación inclusiva como el ‘proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación’, UNESCO (2005), *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All*.

⁴¹ Entiéndase este juego tipográfico que consiste en alternar minúsculas con mayúsculas, mediante el mismo valoramos el predominio de semas positivos que la palabra “disCAPACIDAD” posee. Partimos de que la *capacidad* no solo se halla en la persona afectada sino también en todos los que podemos ayudar, que somos muchos; por tanto, hay más letras con esperanza que sin ella en el término expuesto, así el prefijo con valor de carencia *dis-* queda en segundo plano.

⁴² Taxonomía del *Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática* (INEGI). Obtenido el 22 de febrero de 2016, desde http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/aspectosmetodologicos/clasificador/esycatalogos/doc/clasificacion_de_tipo_de_discapacidad.pdf.

⁴³ Los materiales utilizados -algunos de ellos mostrados en las imágenes- han sido elaborados *ad hoc* por Sonia Sesma Rández bajo la dirección, asesoramiento y

principalmente en los talleres literarios puesto que permiten un enfoque flexible, cooperativo y creativo que potencia el imprescindible trabajo procedimental acompañado de contenidos actitudinales sin olvidar los conceptuales (nos hallamos en el enfoque constructivista, Coll et al., 1995). Este espacio de creación grupal se fundamenta, asimismo, en el enfoque horizontal (esto es, desaparece la jerarquía propia del aula en la que el profesor tiene una relación vertical, da instrucciones y espera resultados concretos). Se parte de la lectura de un cuento infantil (redactado *ad hoc* por el profesor o mediador) que permite realizar múltiples actividades de sensibilización –durante una quincena aproximadamente– incardinadas en el currículo correspondiente a 5.º o 6.º de Educación Primaria (y en la programación de aula, en su caso) y la intervención concluye, de forma preferente, en torno al 3 de diciembre para celebrar, a la luz de las actividades realizadas, el *Día Internacional de las Personas con Discapacidad*.

El trabajo abordado parte de unos objetivos⁴⁴ generales, que resumimos en los siguientes: ayudar a entender qué es la discapacidad, empatizar con las personas discapacitadas y respetarlas, abordar la diferencia como enriquecimiento, eliminar prejuicios, evitar palabras despectivas, fomentar la cooperación y practicar el principio de inclusión.

Asimismo, nos planteamos otros fines educativos también capitales en este ámbito, como son: desarrollar la competencia literaria entendida no solo como comprensión y placer por la lectura sino también su aspecto potenciador de la creación -tal y como ocurre con los talleres literarios como herramienta vertebradora para educar en valores- (Mier: 2015, 138), mostrar el sentido de los cuentos como identificación y ayuda personales, fomentar el hábito lector (Martos y Rösing, 2009), la escucha y la expresión escrita, impulsar la toma de

coordinación de Aurora Martínez Ezquerro en el marco de una propuesta didáctica de atención a la diversidad, en la Universidad de La Rioja (2014/2015).

⁴⁴ Los objetivos específicos de la presente propuesta didáctica se expondrán en el apartado 3.1.1.

decisiones y la iniciativa (Richards y Rodgers: 2003, 189) y, al mismo tiempo, educar con espíritu crítico. En suma, se trata de abordar la formación desde una perspectiva íntegra y, por tanto, complementaria a la establecida por el propio sistema (Roso: 2010, 100). Estamos, por tanto, de acuerdo en que «el contacto continuado junto con la provisión de información sobre la discapacidad son las [herramientas] más eficaces para mejorar dichas actitudes» (Schalock y Verdugo: 2013, 82).

2.- Metodología

2.1.- Introducción

Como ya se ha indicado, abordar la atención a la diversidad es de capital importancia en la educación y se puede practicar con diversos métodos y recursos. El fin principal es coeducar, no segregar (Lomas: 2011). Por otro lado, consideramos, según se ha venido indicando, fundamental el planteamiento que ofrece la escuela inclusiva (Arnaiz: 2003; y Moriña: 2002) pues se construye sobre la participación, se superan barreras y se propone el derecho a la convivencia por encima de cualquier diferencia⁴⁵.

Teniendo en cuenta nuestros objetivos y la naturaleza de la presente propuesta, hemos comprobado que pocos relatos aluden a la discapacidad de forma genérica y que tampoco la literatura tradicional nos ha proporcionado material específico; en este sentido, ya advierten Pérez y Soto (2015) el conflicto que parece existir entre la conveniencia de ser fieles a las fuentes tradicionales o adaptar los textos a la mente infantil. Partimos de que no especificar el problema (entendido en sentido genérico como discapacidad) que una persona siente (puede ser físico, psíquico, afectivo...) resulta más motivador en el aula porque por lo general cada alumno percibe que hay algo en sí mismo en lo que se considera limitado; identificarse con lo leído –con la literatura

⁴⁵ Resultan muy clarificadoras las diferencias entre *integración e inclusión* que se hallan, entre otros estudios, en Arnaiz (2003) y Moriña (2002).

propuesta— produce un efecto catártico que ayuda a superar o, por lo menos, a compartir y cambiar la idea inicial de determinados problemas. Comenzar con un breve relato planteado como metáfora de las carencias que sienten algunos estudiantes y ofrecerles de forma conjunta y lúdica las claves para superarlas ha sido el punto de partida, por tanto, de este proyecto.

El hecho de tomar como eje vertebrador una lectura sobre la discapacidad resulta absolutamente efectivo porque potenciamos, asimismo, las habilidades que se entroncan con la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura* planteadas como competencias (López y Martínez: 2012, 29). No olvidemos que el concepto de *competencia* cobra gran importancia en el sistema educativo y así el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* considera que:

El aprendizaje por competencias favorece los propios procesos de aprendizaje y la motivación por aprender, debido a la fuerte interrelación entre sus componentes: el concepto se aprende de forma conjunta al procedimiento de aprender dicho concepto. [...] Se considera que «las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo». (pág. 19350).

De nuevo y en relación con el concepto abordado, en el documento legislativo anteriormente citado —*Real Decreto 126/2014*— se indica lo siguiente:

Para una adquisición eficaz de las competencias y su integración efectiva en el currículo, deberán diseñarse actividades de aprendizaje integradas que permitan al alumnado avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo (Art. 2, pág. 19352).

Somos conscientes, por otro lado, de que las TIC están ocupando un espacio que, en muchos casos, resta valor y tiempo a la lectura,

aspecto vital que debe cuidarse con especial mimo en estos estadios de desarrollo cognitivo. El hábito lector debería convertirse en placer y este en actitud que despierta el interés hacia el conocimiento de nuevos mundos y experiencias. En este sentido, suscribimos la siguiente afirmación:

Es inútil que pretendamos convencer a nadie de que la lectura es más divertida que la televisión o más emocionante que el cine. No, la lectura es otra cosa. Sin duda, es fuente de distracción, pero sobre todo es magia que nos da poderes. En el fondo ya se sabe que la magia es cuestión de poder (Marina y De la Válgoma: 2005, 57).

Juzgamos que el fomento de la competencia lectora junto con el trabajo procedimental de los talleres literarios que atienden a la diversidad del alumnado forman un binomio que permite recuperar la importancia de ambos y especialmente si se le concede protagonismo –entiéndase, como tema central– a la discapacidad. Con frecuencia oímos hablar de la intolerancia hacia lo diferente y de la pérdida del respeto hacia lo juzgado distinto. Educar en valores es, como ya hemos afirmado, nuestro deber como docentes; en este sentido, la normativa que regula la educación de niveles no universitarios considera necesario el desarrollo y tratamiento de la educación cívica como competencia, y así se recoge en la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de Calidad Educativa* (LOMCE):

[...] *En el contexto del cambio metodológico que esta Ley Orgánica propugna se aborda esta necesidad de forma transversal al incorporar la educación cívica y constitucional a todas las asignaturas durante la educación básica, de forma que la adquisición de competencias sociales y cívicas se incluya en la dinámica cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se potencie de esa forma, a través de un planteamiento conjunto, su posibilidad de transferencia y su carácter orientador* (Capítulo XIV, pág. 97866).

La importancia que adquieren las competencias, planteadas como ejes transversales, también se recoge en la *Orden ECD/65/2015, de 21*

de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (BOE, 25, de 29 de enero de 2015):

Asimismo, estas competencias incorporan formas de comportamiento individual que capacitan a las personas para convivir en una sociedad cada vez más plural, dinámica, cambiante y compleja para relacionarse con los demás; cooperar, comprometerse y afrontar los conflictos y proponer activamente perspectivas de afrontamiento, así como tomar perspectiva, desarrollar la percepción del individuo en relación a su capacidad para influir en lo social y elaborar argumentaciones basadas en evidencias. Adquirir estas competencias supone ser capaz de ponerse en el lugar del otro, aceptar las diferencias, ser tolerante y respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los otros (Anexo I, pág. 6999).

Inciendo en este planteamiento, valoramos la importancia que tiene atender a la diversidad desde el enfoque de la metodología basada en los talleres literarios por las razones ya expuestas.

2.2.- Atención a la diversidad y talleres literarios

Podemos considerar la *Atención a la diversidad* como aquella acción que intenta atender a las diversas necesidades educativas, que pueden ser de carácter psicológico, físico, sensorial o social. Dicha atención es cada vez más acusada en la sociedad actual debido a la creciente heterogeneidad del alumnado que ocupa las aulas de nuestros centros educativos (Timón y Hormigo: 2010, 11). Es una forma de adaptar la enseñanza a las características de cada alumno con el fin de que cada uno pueda alcanzar su máximo desarrollo escolar, personal y social.

Aunque en España es a partir de los años 80 cuando comienza la integración escolar, que no inclusión, incorporando al alumnado con necesidades educativas especiales a los centros ordinarios con la idea de

que la escuela es para todos, siguen existiendo prejuicios que generan conductas negativas; por tanto, consideramos necesario un cambio de actitudes en nuestra cultura que eliminen etiquetas y eviten situaciones de rechazo. Actualmente existe un modelo de educación inclusiva que defiende una formación ordinaria para todos, independientemente de las diferencias de cada uno. El mencionado *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* pone especial énfasis en los mecanismos que ayudan a atender a la diversidad del alumnado de forma integrada y personalizada:

1. En esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades [...]

3. Se prestará especial atención durante la etapa a la atención personalizada de los alumnos y alumnas, a la realización de diagnósticos precoces y al establecimiento de mecanismos de refuerzo para lograr el éxito escolar. [...]

5. La intervención educativa debe contemplar como principio la diversidad del alumnado, entendiendo que de este modo se garantiza el desarrollo de todos ellos a la vez que una atención personalizada en función de las necesidades de cada uno (Art. 9, pág. 19356).

En relación con los *talleres literarios*, sabemos que ofrecen diversas definiciones y planteamientos. Lo más relevante de los mismos –en el contexto que abordamos– es que son espacios fomentadores de la producción cooperativa en los que se desarrolla en su proceso e *in situ* el conocimiento y la creatividad con unos objetivos precisos que el mediador ha programado y que se alcanzan de forma dinámica y procedimental. En los talleres “se juega” con los textos leídos y producidos, con las narraciones, con la poesía, con las palabras..., y se conversa, indaga e intercambia el trabajo realizado. Los ingredientes de cooperación, motivación e iniciativa se convierten en protagonistas. Y sobre todo es muy importante no confundirlos con las clases

tradicionales de Lengua y Literatura, ya que los talleres «nos orientan en una dirección concreta, opuesta a la cadena de fabricación, a la producción en masa, acota el trabajo y lo materializa, frente al `producto´ intelectual» (Sánchez-Enciso y Rincón: 1985, 46).

No nos detendremos en la génesis ni tipología de estos espacios de creación por todos conocidos, tan solo remitimos a algunos autores que son referencias en este ámbito: Austin (1988), Delmiro (2002), Kohan y Ariel (1991), Lardone y Andruetto (2007, 2011), Queneau (1996, 2009), Rodari (1983), Sánchez-Enciso y Rincón (1985, 1987), etc.

3.- Proyecto de integración de disCAPACIDADES: “¡Hasta el Himalaya y más allá!”

3.1.- Objetivos y contenidos

Mostramos la propuesta didáctica completa. Si bien puede destinarse a alumnos de diversos niveles educativos, la presentada se centra en los dos últimos cursos de Educación Primaria, esto es, 5.º y 6.º. Por otro lado, consideramos apropiado, asimismo, su aplicación en otros contextos en los que se deseen aunar la integración de discapacidades, el trabajo cooperativo y las actividades re-creativas a partir de la lectura, como pueden ser los grupos de fomento de lectura/creación literaria, las actividades extraescolares, animaciones en bibliotecas, etc. Su aplicación en niveles educativos superiores precisa la correspondiente adaptación de todos sus componentes curriculares, si bien se considera útil metodológicamente para crear otras propuestas con similares objetivos.

Los objetivos y contenidos planteados son los siguientes:

3.1.1.- Objetivos

- Comprender las diferencias personales y de discapacidad.
- Asimilar los conceptos de *integración e inclusión*.
- Conceptualizar el neologismo.
- Comprender metáforas y elaborar rimas.

- Ampliar el conocimiento del vocabulario y ser respetuoso con su uso.
- Relacionar imágenes y texto.
- Reconocer las modalidades textuales.
- Diferenciar los géneros literarios.
- Aplicar el taller literario como instrumento para educar [SÉP] en valores.
- Emplear el debate como foro de reflexión e intercambio.
- Utilizar las TIC.
- Trabajar de forma cooperativa.

3.1.2.- Contenidos

Conceptuales:

- Entendimiento de las diferencias personales y de discapacidad.
- Comprensión de los conceptos de *integración e inclusión*.
- Conceptualización de neologismo.
- Comprensión de metáforas y rimas.
- Conocimiento del vocabulario trabajado.
- Relaciones entre imágenes y texto.
- Reconocimiento de modalidades textuales.
- Conocimiento de los géneros literarios.
- Comprensión del taller literario como instrumento para fomentar la competencia lectora y escritora, y educar [SÉP] en valores.
- Conocimiento del debate.
- Conocimiento de las TIC.
- Trabajo cooperativo como procedimiento.

Procedimentales:

- Trabajo a partir de la discapacidad mediante textos, juegos y manualidades.
- Práctica de asimilación de los conceptos de *integración* e *inclusión*.
- Creación de neologismos
- Elaboración de versos y creación de metáforas.
- Prácticas de enriquecimiento léxico.
- Establecimiento creativo de relaciones entre imagen y texto.
- Práctica de modalidades textuales.
- Creación y recreación de textos para fomentar la competencia lectora y literaria, y la educación en valores.
- Uso y diferenciación de los géneros literarios.
- Intercambio de opiniones en debates dirigidos junto con la reflexiones compartidas sobre temas abordados.
- Empleo adecuado de las TIC.
- Aplicación del trabajo colaborativo como enriquecimiento personal y grupal.

Actitudinales:

- Respeto y valoración de las personas con discapacidad.
- Valoración de los principios de *integración* e *inclusión*.
- Estímulo del gusto por la lectura y la creación literaria con sus diversos componentes (neologismos, versos, metáforas, léxico, juegos con imágenes y textos, modalidades y géneros textuales).
- Consideración del taller literario como medio para fomentar la competencia lectora y escritora, y para educar en valores.
- Fomento para la reflexión personal y compartida a partir de los debates.
- Importancia de la aplicación de las TIC como recurso de aula.
- Valoración del trabajo cooperativo como enriquecedor de la formación de la persona.

3.2.- Procedimiento, actividades y recursos

3.2.1.- Cuestiones previas

Insistimos en la importancia que ha tenido en este proyecto la creación de materiales adaptados a los alumnos. Estos recursos se encuentran en la denominada “Caja literaria”, que el profesor o mediador lleva a clase y que contiene un cuento impreso y en formato digital (¡Hasta el Himalaya y más allá!, escrito por Sonia Sesma) y también en braille, un audiolibro (del cuento señalado), una guía didáctica para el profesorado, material fotocopiable para los alumnos (fichas que sirven para completar las actividades de la guía didáctica), y unos alfabetos y adivinanzas en braille.



Fig. 1. “Caja literaria”

Es un taller de lectura, reflexión y creación literaria que se desarrolla preferentemente durante dos semanas consecutivas, y que se aconseja –según se ha indicado– que concluya en torno al 3 de diciembre con motivo del *Día Internacional de las Personas con Discapacidad* y coincidiendo, asimismo, con el final del primer trimestre. El profesor, como ya se ha señalado, lleva su “Caja literaria”: se trata de un material sugerente, elaborado *ad hoc* y muy completo, características que crean expectación en el grupo y, por tanto, interés hacia el tema que se va a abordar. La forma de proceder puede ser variada, si bien se recomienda una toma de contacto inicial, es decir, indagar sobre qué conocen, entienden, han vivido, han oído... los alumnos sobre la disCAPACIDAD (porque es así es como se escribe el término en la pizarra). Tras esta lluvia de ideas, se introduce de forma cooperativa el contenido que se va a tratar mediante unas actividades previas a la lectura del libro (el “eje vertebrador” de la propuesta) con el fin de otorgar protagonismo al trabajo procedimental.

Posteriormente, el profesor realiza la lectura del cuento (“¡Hasta el Himalaya y más allá!”), mediante la cual el alumno se sumerge en un mundo de infinitas curiosidades acerca de la disCAPACIDAD. El proceso de lectura se plantea –en función de la diversidad del grupo– de variadas maneras: puede leerlo completo el mediador o solo parte; asimismo, algunos alumnos también leen... Como sabemos, estas dinámicas dependen de la diversidad que ofrezca el alumnado; la clave se halla en propiciar siempre el comentario y la reflexión oportunos porque este procedimiento resulta fundamental para conocer qué van aprendiendo y valorando del tema abordado.



Fig. 2. Cubierta del relato “¡Hasta el Himalaya y más allá!”



Fig. 3. Primera página del relato “¡Hasta el Himalaya y más allá!”

El contenido del cuento resulta idóneo para tratar el tema en cuestión: Yelmo, el protagonista, nos adentra en el mundo de la discapacidad a través de una metáfora que se materializa en una mochila cargada de pesadas piedras, que son símbolos de los obstáculos que atraviesan algunas personas a lo largo de su vida, es la lucha diaria para poder alcanzar sus objetivos, plasmados en uno de los sueños del

protagonista: llegar al Himalaya (es decir, desprenderse de sus problemas como impedimentos de acción y desarrollo personal para conseguir sus objetivos en la vida). El estilo del relato es el adecuado para el nivel del alumnado, se ofrece un lenguaje sencillo que contiene voces y expresiones que enriquecen su vocabulario, aspecto que resulta necesario para conseguir captar la atención del estudiante (Quiles, Palmer y Rosal, 2015: 89) puesto que el conocimiento léxico es fundamental (Sánchez: 2016, 158). Asimismo, desfilan una serie de personajes que forman parte del mundo del protagonista y que son propios del ámbito cotidiano de cualquier niño con el fin, según hemos dicho, de que se sienta identificado con su entorno. El relato se ha escrito también en braille y su portada (tal y como figura más abajo) se ha confeccionado con materiales de diversas texturas (algodón, fieltro...) para que sean reconocidas mediante el tacto.



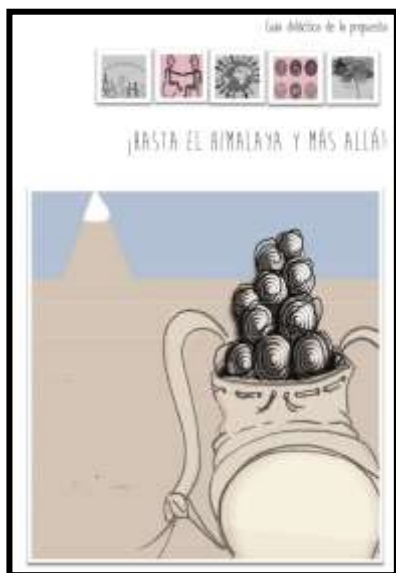


Fig. 4. Cubierta del relato escrito en braille y primera página

Combinando esta lectura con una serie de actividades, se crea el taller literario secuenciado en diversas fases y cuyos objetivos, contenidos y ejercicios se hallan en la “Guía didáctica de la propuesta” junto con el material fotocopiable, que son las fichas de trabajo (véanse las imágenes que hay más abajo). El trabajo de actividades se divide en cuatro partes que responden a ejercicios previos a la lectura, realización de la lectura, actividades

posteriores a la misma y, finalmente, trabajo de ampliación. Queremos destacar que todos los ejercicios se encuentran encabezados por un título en gerundio porque esta forma verbal no personal ofrece el valor semántico de una acción no acabada (como es el problema que tiene una persona) y que puede concluir gracias a la ayuda de los demás y de uno mismo, tal y como se abordan las actitudes en este proyecto. Ya hemos señalado, asimismo, que el profesor es el guía del taller, interviene de forma gradual para moderar las tertulias, explicar los ejercicios, aclarar dudas, suscitar nuevas situaciones, fomentar conocimiento, observar el trabajo en su desarrollo para realizar las indicaciones oportunas, etc. Veamos cada una de las fases que responden a las actividades indicadas.

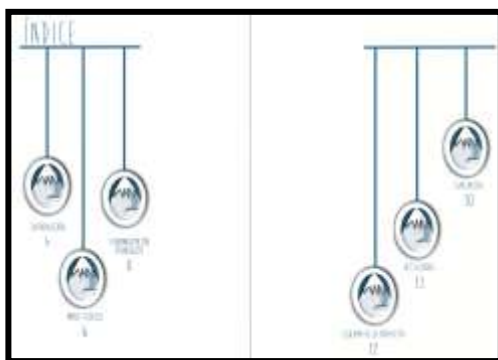


Fig. 5. Guía didáctica de la propuesta (portada e índice)

3.2.2.- Actividades previas a la lectura

Rapeando: Consiste en describir algunos de sus gustos, intereses o aficiones por medio de música rap. Consideramos que la carga conceptual que posee la letra de este tipo de música es riquísima y, además, refuerza el uso y comprensión de los recursos estilísticos (Martínez: 2014) así como de la rima, contenidos que ya han sido abordados en la asignatura correspondiente. Se trata de un juego de dinámica de grupo para relajar las tensiones iniciales y muy apropiado para cohesionar a los alumnos fomentando un ambiente distendido.

Tituleando: Se presenta la cubierta del libro “¡Hasta el Himalaya y más allá!” pero sin título y con un espacio en blanco para que, a partir de su observación, asignen uno que consideren apropiado. Posteriormente buscarán palabras dadas en una sopa de letras para descifrar el título original del cuento.

Historieando: Dadas las viñetas del cuento adjuntas y presentadas como “bocadillos” en blanco propios del cómic, escribirán una historia inventada a partir de lo que les sugieran las imágenes. Finalmente, expondrán sus creaciones al resto de la clase y escogerán de forma consensuada la que más guste.

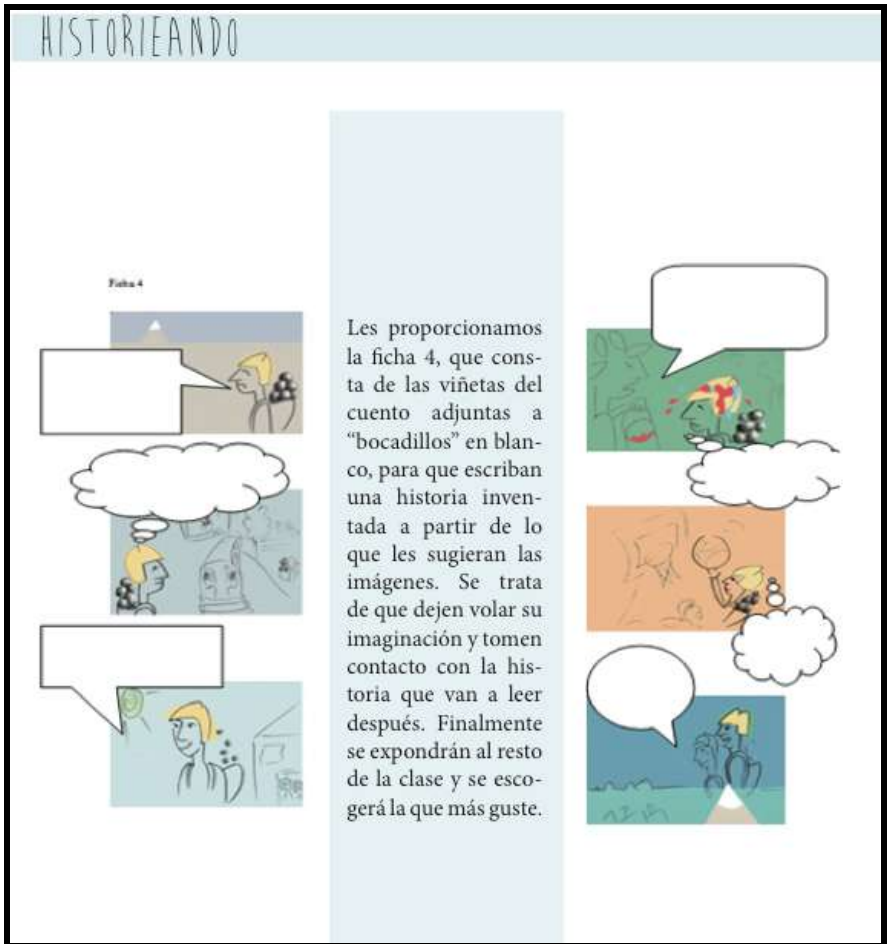


Fig. 6. Historieando (actividad previa a la lectura)

Reflexionando: Tratamos el tema de la “discapacidad” indirectamente, pidiéndoles que reflexionen sobre acciones (como, por ejemplo, una enfermedad, una dolencia, un malestar psicológico, etc.) que les puedan impedir, hacer o desarrollar ciertas tareas. Después deben explicar en qué les condicionan y cómo podrían superar o mejorar la situación.

Bromeando: Puesto que nos hallamos en un ambiente distendido y el alumno va cohesionándose con el grupo, es el momento adecuado para utilizar aspectos humorísticos. Se propone aplicar el binomio fantástico con variantes: se añade una consigna al famoso recurso de Rodari, esto es, un término que ofrezca aspectos positivos y otro negativos (por ejemplo, *enfermedad/chiste*) y a partir de este tándem deben formar una frase con valor afectivo (por ejemplo: el *chiste* sirve para sobrellevar la *enfermedad*), que deberán comentar conjuntamente.

Añadiendo: Deben ir añadiendo párrafos a una frase dada relacionada con el cuento: el profesor hará las anotaciones oportunas en la pizarra y así se irá formando una historia conjunta.

3.2.3.- Actividades durante la lectura

Cuentacuentaendo: El profesor comenzará la lectura del cuento en voz alta sin concluirla y después se leerá en grupo (lectura circular) sin acabarla tampoco. A su vez, se irán anotando en la pizarra aquellas palabras que resulten nuevas para los alumnos. Estos deben pensar en un final positivo y en otro negativo, exponerlo y comentarlo reflexivamente. Se irán valorando las diversas propuestas.

3.2.4.- Actividades posteriores a la lectura

Acordeonando: Esta actividad consiste en formar definiciones divergentes usando los términos anotados en la pizarra en el ejercicio anterior, y posteriormente se leerán los resultados obtenidos, se buscarán las definiciones en el *Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia Española en línea, y se mostrarán al resto de la clase para comprobar si están en lo correcto.

Finaleando: Por grupos se escribirán finales para el cuento y después se leerá el desenlace original. Finalmente se compararán los

creados para comprobar cuál es el que más se ajusta al real. El principal objetivo de esta actividad es el correcto empleo de la lengua escrita así como el desarrollo de la creatividad, la coherencia y la cohesión de las composiciones.

Metaforeando: Se conversará conjuntamente sobre lo que significa la metáfora “llevar una mochila a costas”, y los alumnos explicarán situaciones en las que hayan experimentado esta sensación o comentarán si conocen a alguien que le suceda. También se abordará el sentido de otras metáforas o frases hechas que aparecen en el cuento, tales como la diferencia entre la “mochila con piedras y con bolas de algodón”, “alcanzar lo imposible”, “soñar despierto”, etc.

Libroforuneando: Se creará un debate que contará con un animador-moderador (profesor o alumno) que lo conducirá formulando preguntas sobre la lectura y motivará al resto de compañeros para aportar experiencias y opiniones personales. En este sentido, no debe olvidarse, la importancia que otorga Cassany (2002, 163) a la aportación más global que ha hecho la psicología humanista a la didáctica al dar una dimensión más social y personal a la clase.

Etiquetando: Se recurre al método de indagación para tener la información correspondiente (actividad que se puede realizar en grupo o individualmente). Hay que describir a un personaje famoso o popular que presente una discapacidad que pueda detectarse a simple vista, sin haber revelado previamente sus habilidades; también se mostrarán fotografías de otros famosos cuya discapacidad no es perceptible a los ojos de los demás, para que puedan ver que tanto a los personajes anteriores como a estos nada les ha impedido alcanzar sus objetivos.

Mochileando por el mundo: Los alumnos deben documentarse sobre los diversos tipos de discapacidad que existen; para realizar esta actividad buscarán, con ayuda del profesor, información en la biblioteca y en los ordenadores del aula de informática. Una vez

recopilados los datos, se pondrán en común y después se expondrán como práctica oratoria. Finalmente, elaborarán por grupos un collage de las diferentes “mochilas” existentes.

Empatizando: Con esta actividad nos proponemos que los alumnos se sitúen en el lugar de las personas que presentan ciertas dificultades (y así empaticen con ellas). Comenzaremos jugando a adivinar el título de películas utilizando el alfabeto dactilológico y posteriormente se les facilitarán unas adivinanzas en braille con su correspondiente alfabeto (proporcionado por la ONCE) para que descifren el acertijo.



Fig. 7. Adivinanzas en braille

Recetando: Los alumnos realizarán un trabajo de búsqueda semántica del término *inclusión*, después se pondrá en común y se comentarán los rasgos que recoge esta unidad léxica (participación, igualdad, diversidad, cooperación...) con el fin de conceptualizar conjuntamente el término en cuestión. Posteriormente elaborarán su

“Tarta de la inclusión” y explicarán los elementos que componen el vocablo, esto es, enumerarán los ingredientes empleados así como las fases para su elaboración.

RECETANDO

Primero se explica al alumnado el significado de "inclusión", y después se les pide ayuda para construir la tarta de la inclusión. Para ello se pone un ejemplo, primero anotando los ingredientes necesarios y seguido explicando el proceso de realización. Por último se les da la ficha 9 para que construyan su propia receta, exponiendo de esta forma qué significa para ellos la inclusión.

EJEMPLO:

Ingredientes:

- 1 kg de empatía (explicar a los niños que significa ponerse en el lugar del otro).
- 100 gr de amistad
- 10 cucharadas de amor
- Inmensos mares de pensamientos de "las mismas oportunidades"
- 1 pieza de querer y entusiasmo
- 1 kg de cariño

Proceso de realización:

- 1 Se corta el querer y el entusiasmo en 4 rodajas.
- 2 Se mezclan con el cariño y la mermelada de la amistad
- 3 Se añaden 10 cucharadas de amor revueltas con un kilo de empatía
- 4 Se mete todo al horno durante 30 minutos de felicidad
- 5 Se saca del horno y finalmente se le añaden inmensos mares de pensamientos de "las mismas oportunidades".

Fig. 8. Recetando (actividad posterior a la lectura)

Neologeando: Se trata de crear neologismos que describan objetos o acciones que contribuyan a la erradicación de las barreras de

acceso con las que se pueden encontrar determinadas personas; por ejemplo, un *casvisión* ‘casco que permite que las personas invidentes puedan ver’, *yelmar* ‘superar los problemas’, *cancionear* ‘inventar canciones con letra relacionada con la superación de dificultades’, etc. Es un buen momento para tratar la composición, prefijación o sufijación propia de los neologismos.

Poetizando: Dado el comienzo de un poema (elegido por el profesor o por un alumno), deben continuarlo añadiendo por lo menos dos estrofas en las que se describan las posibilidades de superación personal, en cualquier sentido.

3.2.5. Actividades de ampliación

Lipdubeando: Escuchamos y comentamos la canción “No somos distintos” de Motxila 21¹, un grupo de música formado por jóvenes con síndrome de Down y voluntarios que desean ser felices mediante la música. Después preparamos un “lipdub” o vídeo musical en coordinación con los Departamentos de Educación Física y de Música. Teniendo en cuenta la importancia que cobran en esta actividad las TIC, resultan adecuadas las palabras de los profesores Díez, Llorens y Mula (2008: 13): “El trabajo con estos instrumentos electrónicos no solo permite la apertura a este nuevo, apasionante y complejo mundo de las TIC, sino que además nos permite descubrir nuevos caminos para el trabajo cooperativo, solidario y de responsabilidad común”.

Dramatizando: Para finalizar esta propuesta, se procederá a la dramatización del cuento, preferentemente en colaboración con otros

¹ Obtenido el 22 de febrero de 2016, desde <https://www.youtube.com/watch?v=1y6WseczA2w>.

Citamos palabras textuales recogidas en la dirección arriba indicada: “La banda Motxila 21 (de la Asociación Síndrome de Down de Navarra) grabó en octubre de 2012 un videoclip basado en el tema “No somos distintos” de Kutxi Romero (Marea) habitual colaborador de este grupo compuesto por 12 jóvenes con Síndrome de Down y voluntarios/as. La dirección y realización corresponde al ya habitual Iñaki Alforja dejando en las manos de Axier González la edición del mismo”.

departamentos: Música (para instrumentar la melodía de fondo de la obra), Educación Física (para estudiar los movimientos y la puesta en escena) y también resultará interesante -teniendo en cuenta el currículum- colaborar con el departamento de Inglés para traducir el cuento y así abordar su versión bilingüe.

3.3.- Evaluación

La evaluación es parte fundamental de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que contribuye a comprobar los objetivos alcanzados por cada alumno y permite, como sabemos, mejorar sus resultados en el mismo proceso de formación. La parte más efectiva de la misma se halla en hacerle partícipe del trabajo que ha realizado en su *continuum*, de mostrarle las mejoras observadas, de invitarle a realizar las modificaciones pertinentes...; en suma, hacerle comprender que su aprendizaje se realiza de forma continua y que le permite alcanzar unas metas paulatinamente porque las lleva a cabo en un largo proceso que se van valorando en su desarrollo. Aplicamos, evidentemente, una evaluación continua, formativa y sumativa.

En relación con los criterios de evaluación, se valora que los alumnos hayan adquirido los objetivos programados: conceptos de *integración* e *inclusión*; reconocimiento, prácticas y creación de neologismos, metáforas, rimas, léxico, modalidades textuales, géneros literarios...; actitud cooperativa y respetuosa en todos los sentidos; valoración del taller como instrumento para fomentar la competencia lectora y literaria, y para la educación en valores; predisposición a participar en las diferentes actividades; consideración positiva de la importancia de reflexionar conjuntamente estableciendo como norma el respeto mutuo; entrega de los diversos trabajos en los plazos asignados; y uso de variados recursos, entre ellos las TIC. Entendemos que con este método cobran protagonismo en la evaluación los contenidos actitudinales y procedimentales frente a los conceptuales.

En cuanto a los instrumentos de evaluación, la observación directa –con el fin de comprobar principalmente actitudes como son, por ejemplo, el interés por el trabajo realizado y la cooperación llevada a cabo– junto con las anotaciones pertinentes son fundamentales en los talleres practicados, resulta necesario valorar el comportamiento, la participación, el interés mostrado, las producciones escritas, etc. Nunca debe corregirse marcando directamente el error sino sugiriendo, intentando que el alumno reflexione para que aprenda y actúe, porque señalar sirve para reflexionar sobre lo que puede aprender (Martínez, 2011, 74), comentar los errores y aciertos; y nunca debe olvidarse la importancia de destacar lo positivo con el fin de incentivar y motivar.

En la presente propuesta didáctica se ha abordado la evaluación de una forma muy completa puesto que una amplia y precisa rúbrica de evaluación recoge todas las prácticas realizadas (en la siguiente figura se ofrece una muestra, por evidentes razones de espacio, que corresponde a las tres primeras actividades) con el fin de facilitar los indicadores de la evaluación de cada alumno y así poder valorar los resultados de la propuesta efectuada.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN					
Estándares de aprendizaje		Niveles de adquisición			Calificación (máximo 3)
Actividad	Indicador	No adquirido (1)	Adquirido (2)	Suficientemente adquirido (3)	
Rapando	Trata de ser creativo al escribir el rap, dándole un sentido al mismo y siguiendo el ritmo propuesto por el profesor.	No trata de ser creativo al escribir el rap, no tiene en cuenta el sentido del mismo ni el ritmo.	Escribe el rap dándole sentido y siguiendo el ritmo propuesto por el profesor.	Escribe el rap dándole sentido, con una letra creativa y original, y sigue el ritmo propuesto por el profesor.	
Titulando	Relaciona de forma coherente la portada del cuento con el título que le sugiere la misma.	Escoge el título del cuento al azar, sin tratar de ser creativo.	Escoge el título del cuento dependiendo de lo que le ha sugerido la portada.	Escoge el título del cuento dependiendo de lo que le ha sugerido la portada, inspirándose en la creatividad para tal fin.	
Historiando	Asigna congruentemente textos a imágenes dadas para formar una historia original.	Asigna textos a imágenes dadas pero no los relaciona en conjunto, por lo que no se forma una historia.	Asigna congruentemente textos a imágenes dadas formando una historia.	Asigna congruentemente textos a imágenes dadas formando una historia original.	

Fig. 9. Rúbrica de evaluación (primera página)

3.- Conclusiones

El carácter innovador que ofrece la presente propuesta didáctica se basa principalmente en su versatilidad para ser practicada en diversos cursos y contextos porque el objetivo principal es atender el concepto de *discapacidad, diferencia...* (entendida en sentido lato) en un ambiente creativo y lúdico propio de los talleres como espacios de creación y aprendizaje cooperativo.

Insistimos en la importancia que tiene en la docencia la educación en valores: permiten convivir en sociedad, crecer como persona y respetar a los demás. La formación cívica y moral debe entenderse de manera transversal, forma parte del desarrollo integral (intelectual, afectivo, social, moral...) del educando y se trasmite como competencias. Ya se ha indicado, asimismo, que este proyecto puede aplicarse en otros ámbitos, como por ejemplo las bibliotecas (Bento y Balça, 2016) y en cualquier espacio o contexto que tenga como objetivo sensibilizar hacia la atención a la diversidad.

Ponemos de relieve, finalmente, el potencial que ofrece la literatura para educar en valores y la utilidad de los talleres como instrumentos primordiales de concienciación y de dinámica de grupo. Cerramos esta propuesta con unas palabras muy apropiadas en el ámbito que nos reúne y que los alumnos deben asimilar: “el verdadero valor de las personas no radica en la apariencia, ni en las capacidades físicas y psíquicas, sino que todos somos valiosos por el simple hecho de ser personas” (Benítez: 2011, 70).

Referencias bibliográficas

Andruetto, M. T. y Lardone, L. (2007). *La construcción del taller de escritura*. Sevilla: Homo Sapiens Ediciones, Eduforma.

- (2011). *El taller de escritura creativa: en la escuela, la biblioteca, el club*. Córdoba (Argentina): Comunicarte.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva, una escuela para todos*. Málaga: Archidona Aljibe.
- Austin, J. L. (1988). *Cómo hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.
- Benítez, L. (2011). *Cuentos para educar en valores*. Madrid: CCS.
- Bento, I., y Balça, Â. (2016). La promoción de una educación literaria - la familia e el maestro como mediadores de lectura. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 23, 63-84.
- Cassany, D. et al. (2002). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Coll, S.; Martín, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I. y Zabala, A. (1995). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Delmiro, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Barcelona: Graó.
- Díez, A.; Llorens, R. y Mula, A. (2008). El camello despeluchado o cómo atar los bigotes al tigre. Gloria Fuertes, didáctica y TIC. Una propuesta para la etapa obligatoria. *Glosas didácticas*, 17, 5-17.
- Hormigo, F. y Timón, L. M. (2010). *La Atención a la Diversidad en el marco escolar. Propuestas de integración para alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo*. Sevilla: Wancelven.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI)*. Obtenido el 22 de febrero de 2016, desde <http://www.inegi.org.mx/default.aspx> 45
- Kohan, S. A. y Ariel, L. (1991). *Taller de escritura*. Madrid: Diseño.
- Lomas, C. (2011). ¿Coeducar o segregar? *Atlántica XXII: revista asturiana de información y pensamiento*, 15, 54-57.
- López, A. y Martínez, A. (2012). Aprendizaje y enseñanza de la Lengua Castellana y Literatura: currículo de ESO. *Contextos Educativos*, 15, 27-40.
- Marina, J. A. y De la Válgoma, M. (2005). *La magia de leer*. Barcelona: Plaza y Janés.

- Martínez, A. (2011). Integración de competencias curriculares en lengua castellana y literatura. *Lenguaje y textos*, 33, 73-81.
- (2014). Innovación metodológica en educación literaria: aprehender figuras retóricas. *Didáctica. Lengua y literatura*, 26, 263-283.
- Martos, E. y Rösing, T. M. K. (Coords.) (2009). *Prácticas de lectura y escritura*. Brasil: UPF-Universidades Lectoras.
- Mier, L. (2015). Literatura infantil y bilingüismo en Cantabria: Lecturas y bibliotecas. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 21, 137-153.
- Moriña, A. (2002). “El camino hacia la inclusión en España. Una revisión de las estadísticas de Educación Especial”. *Revista de Educación*, 327, 395-414.
- Motxila 21: “No somos distintos”. Obtenido el 22 de febrero de 2016, desde <https://www.youtube.com/watch?v=1y6WseczA2w>
- Muntaner, J. J. (2010). “De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo”, *25 Años de Integración Escolar en España*. P. Arnaiz, M. D. Hurtado y F. J. Soto (Coords.), 1-24, Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Obtenido el 28 de febrero de 2016, desde <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/mono.html>
- Níkleva, D. G. (Coord.) (2014). *El reto de atender a los alumnos inmigrantes en la sociedad española*. Madrid: Síntesis.
- Pérez, R. y Soto, J. (2015). ¿Educación frente a cultura? El problema de la adaptación de cuentos tradicionales desde la Didáctica de la Literatura. *Revista española de pedagogía*, 73 (262), 483-498.
- Queneau, R. (1996). *Ejercicios de estilo*. Madrid: Cátedra, 6.^a ed.
- (2009). *Ejercicios de estilo. Versión y estudio introductorio de A. Fernández Ferrer*. Madrid: Cátedra.
- Quiles, M. C.; Palmer, Í. y Rosal, M. (2015). *Hablar, leer y escribir. El descubrimiento de las palabras y la educación lingüística y literaria*. Madrid: Visor Libros.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Obtenido el 14 de enero de 2016, desde <http://www.rae.es>

- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Rincón, F. y Sánchez-Enciso, J. (1985). *Los talleres literarios*. Barcelona: Montesinos.
- (1987). *Enseñar Literatura*. Barcelona: Laia.
- Rodari, G. (1983). *La gramática de la fantasía*. Barcelona: Avance.
- Roso, M. (2010). Investigar en Enseñanza Secundaria: los “jóvenes investigadores”. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 9, 100-120.
- Sánchez, A. (2016). Apuntes sobre la revalorización del léxico en la teoría lingüística y en la enseñanza de las lenguas. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 23, 158-199.
- Schalock, R. L. y Verdugo, M. Á. (Coord.) (2013). *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. Salamanca: Amarú.
- UNESCO (2005), *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All [Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para todos]*. París: UNESCO.

Referencias legislativas

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de Calidad Educativa (BOE nº 295, de 10 de diciembre de 2013).
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE nº 52, de 1 de marzo de 2014).
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (BOE nº 25, de 29 de enero de 2015).

